

Klassledning och barnperspektivet

Einar Sundsdal

Fakulteten för lärar- och tolkutbildning, Høgskolen i Sør-Trøndelag, Norge

Maria Øksnes

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Norge

Trängs barnperspektivet ut av den starka ställning som klassledningen, det som i Sverige kallas ledarskap i klassrummet, har i den norska lärarutbildningen? I stället för att beskriva barn som initiativrika och samarbetande antar man från klassledningsperspektiv att barnen måste disciplineras till att lyda.

Läraren och eleverna på bilden har inget samband med artikeln.

Reflektionerna i denna essä härstammar från något som vi som utbildar lärare i Norge har funderat på den senaste tiden. Är det så att barnperspektivet nu håller på att försvinna från den norska lärarutbildningen? Lite mer dramatiskt kan vi säga att vi började fundera på om något har fallit bort i den norska och den nordiska lärarutbildningen och i den pedagogiska traditionen. Och om så är fallet: vad är det som kommer i stället?

Det som verkligen satte igång denna tanke var att en av oss läste en så kallad reflektionsanteckning skriven av en lärarstudent. I anteckningen reflekterade lärarstudenten över sin utveckling som lärare efter tre år på lärarutbildningen.

Lärarstudenten, som ska bli låg- och mellanstadielärare (klass 1–7), beskriver en situation där det går upp för henne att hon vill vara "en lärare som är på elevernas nivå". Hon beskriver hur hon sitter på golvet tillsammans med barnen och räknar matematik och att det känns rätt att vara på samma nivå som dem. För henne innebär det att se världen på samma sätt som de gör och ha en gemensam sak och en gemensam syssla med dem.

Vi som läser lärarstudentens reflektion förstår att hon har gjort en insikt som var viktig för henne. Det skapar en spänning som påverkar hennes fortsatta reflektioner över den nya insikten och hennes självkänedom.

Men reflektionen över vad det innebär att vara lärare som är tillsammans med sina elever på detta sätt avslutas plötsligt. I nästa avsnitt betonar hon att det är viktigt att vara en tydlig ledare i klassrummet och att en tydlig klassrumsledare inte kan vara på samma nivå som eleverna. I lärarutbildningen har hon lärt sig att en lärare först och främst ska leda och att det viktigaste läraren gör är att leda elevernas arbetstid. Enligt hennes uppfattning är det inte förenligt att vara tillsammans med eleverna på det sättet hon önskar och samtidigt vara den ledare som hon i sin lärarutbildning uppmanas vara.

Denna beskrivning fick oss att börja fundera på vad det är med klassledning – teorierna, perspektiven, vokabulären – som gör att lärarstudenten reflekterar på detta sätt.

Pedagogiska grepp påverkar praxis

Lärarutbildningen i Norge fokuserar på klassledning från första dagen. Det är i linje med de nationella riktlinjerna. Det är *kunskap om klassledning* som är första punkten i läromålen,

motsvarande svenska examensmål. Klassledningsperspektivet är därför något norska lärarstudenter tidigt lär känna och som de lägger mycket tid och kraft på. Det gäller både i undervisningen på högskolan/universitetet och i den praktiska upplärningen, vilket motsvarar den svenska verksamhetsförlagda utbildningen.

Lärarstudentens beskrivning fick oss till att börja med att tänka på den amerikanska psykologen Jerome Bruner (1986) som skriver om hur viktigt fackspråket är. Vilket fackspråk är det lärarstudenterna utvecklar? Hur ser deras pedagogiska vokabulär ut?

Enligt Bruner är språket vi använder när vi talar om pedagogik och utbildning aldrig neutralt, det påtvingar oss ett perspektiv varifrån vi ser saker samt en hållning till det vi ser. Det vill säga, det språk vi använder oss av gör oss benägna att betrakta världen på ett bestämt sätt.

Men inte bara det. Bruner hänvisar till ett citat av Francis Bacon som säger att varken tanken eller handen kan få till mycket på egen hand – både vår teori och vår praxis är beroende av språket som verktyg. Inte minst när vi lär oss något nytt eller ska vidareutveckla oss.

Det vill säga: det är en nära förbindelse mellan vår pedagogiska vokabulär och vår pedagogiska praxis. Språket – begreppen vi tror på – påverkar hur vi handlar.

Med detta i bakhuvudet läste vi ett urval av böcker och artiklar om klassledning. Det uppenbarade sig under läsningen en uppsättning begrepp, som vi kallar vokabulär, som kan hjälpa oss att förstå varför lärarstudenten reflekterar som hon gör. Vi vill här ge några exempel på centrala element i den norska klassledningsvokabulären. Dessa exempel är inte menade att vara en uttömmande beskrivning, men de visar vad som är centralt i den klassledningslitteratur som dominerar den norska lärarutbildningen. Ämnesordsmässigt handlar det om vuxna som använder disciplin och barn som är små vildar.

Barnperspektivet

I den nordiska lärarutbildningen och i dess pedagogik har barn- och elevperspektivet traditionellt haft en stark position. En viktig teoretisk inspirationskälla för denna tradition är Jean Piaget (1896-1980). Inom den nordiska lärarutbildningen är han kanske mest känd för sin teori om hur barn utvecklas genom olika stadier. Det är dock mer betydelsefullt för den nordiska, barncentrerade pedagogiken i allmänhet att han genom sin forskning beskrev barnet som ett initiativrikt, skapande och samarbetande väsen. Ett sådant pedagogiskt perspektiv bryter med en pedagogik baserad på en tvåvärldslära, där små barn måste ledas för att göra bra ifrån sig. Forskning inom barnperspektiv har gett oss många övertygande skäl till att tro att små barn värderar andras handlingar som goda eller onda, att de har medkänsla och känner empati och att de gärna vill trösta dem som har ont (se exempelvis Bloom, 2013; Gopnik, 2010).

Klassledning

Enligt Gunn Imsen (2011) hänger användningen av ordet klassledning ihop med att disciplin kom in på den norska dagordningen i början av 2000-talet. För att undvika begrepp med belastande associationer valde man begreppet klassledning.

Att disciplin är ett centralt begrepp i klassledningsvokabulären bekräftas av direktören vid Atferdssenteret (UiO, Norge), Terje Ogden. Han döljer inte att klassledning är "disciplinens metod" (Ogden, 1987) [1]. Det är inte att överdriva att säga att klassledning handlar om tuktens och disciplinens återkomst i klassrummet.

Det hävdas ofta att klassledning har två mål. Det ena är "att skapa och upprätthålla lugn" i klassrummet så att eleverna kan genomföra en ämnesrelaterad, meningsfull aktivitet. Det andra är att man ska "främja elevernas sociala och moraliska utveckling" (Ertesvåg, 2014, s. 322).

Bruner skriver i boken vi refererade till tidigare att mycket pedagogisk teori är baserad på förutsättningen att barnen är "underutvecklade" inte bara epistemologiskt utan även moraliskt. Det vill säga: barn saknar inte bara kunskap, de saknar också en känsla av vad som är värdefullt, vad som är rätt och fel, vad som är snällt och elakt.

Vi undrar om inte mycket av de teorierna om klassledning baseras på premissen om att barnen är dubbelt underutvecklade. I en genomgång av teoretiska perspektiv som gäller klassledning börjar Sigrun Ertesvåg (2014) med att citera ett tidigt bidrag till klassledningsteori. Citatet är från William Bagley (1906) som säger att skolans uppgift är att *"sakta, men säkert, omforma barnet från en liten vilde till en laglydig skapelse som är redo för ett liv i en civiliserad värld"* (Ertesvåg, 2014, s. 324).

Även om hon skriver att Bagley formulerade sig lite annorlunda än hur vi gör idag betonar hon att de "grundläggande antagandena" han gör inte är speciellt olika från de antaganden som klassledningsteoretiker, inklusive hon själv, använder idag. Det finns med andra ord en "röd tråd" från Bagley till dagens förståelse av klassledning" (Ertesvåg, 2014, s. 324).

Spänningen mellan klasslednings- och barnperspektivet

Barn och vuxna, elever och lärare, lever i två olika världar. Det är den syn som framkommer i citatet från Bagley – och en uppfattning som vi måste anta hör till de grundläggande antagandena i dagens klassledningsteori. De vuxna (lärarna) är epistemologiskt och moraliskt välutrustade och lever i den civiliserade världen, medan barnen (eleverna) lever som barbarer i den ociviliserade världen utanför stadsmuren, utanför all kunskap och moral. Tanken om att barn och vuxna så att säga lever i två olika världar – och att det är den vuxnes uppgift att leda barnen in genom stadsporten, in till kunskap och moral – är ett välkänt perspektiv i pedagogikens idéhistoria. Därför är det också en metafor som avslöjar mycket om synen på barn och förhållandet mellan barn och vuxna. Den som idag uttrycker sådana synpunkter måste finna sig i att konfrontera hela den bevisbörda som Piaget-traditionen har.

Vi återkommer till reflektionsanteckningen från lärarstudenten som önskade att vara en lärare som kunde sitta på golvet tillsammans med sina elever. Lärarstudenten erkände att hon gillade att vara en lärare som var på samma nivå som sina elever, som ville leva i samma värld som dem och uppleva världen tillsammans med dem. Men detta sätt att vara lärare var fortfarande svårt för henne att föreställa sig. Hon hade inte tillägnat sig denna läraridentitet genom utbildningen. Det vill säga, hon hade inte försetts med några teoretiska resurser – eller vokabulär – för att reflektera över vad det innebär att vara en lärare som är på samma nivå som sina elever och lever i samma värld som dem.

Frågan är om detta sätt att vara lärare på helt enkelt inte kan läras ut med den klassledningsvokabulär lärarstudenten tillägnar sig? Att en sådan läraridentitet närmast är begreppsmässigt otillgänglig? Om Bruner har rätt om att vårt språk påtvingar oss ett perspektiv varifrån vi ser saker och ett förhållande till det vi ser, verkar det som en bra grund för att tänka genom vilka reflexiva rum och vilken praxis och vilka ideal vi fokuserar på i våra utbildningar – och vad det får för konsekvenser.

1. En invändning om att denna referens är för gammal kan göras. Denna invändning skulle dock ha större giltighet om boken inte var i utsträckt användning. Många – både studenter och forskare – refererar till Ogdens bok och gärna explicit till uttalandet om att klassledning är disciplinens metod.

Referenser

1. Bloom, P. (2013): *Just Babies*. New York. Crown Publishers
2. Bruner, J. (1986): *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Ma. Harvard University Press
3. Ertesvåg, S. (2014): Klasseledelse – teoretiske perspektiv. I: Heldal Stray, J. og Wittek, L. (red.): *Pedagogikk – en grunnbok*. Oslo. Cappelen Damm Akademisk
4. Gopnik, A. (2010): *The Philosophical Baby*. New York. Farrar, Straus, and Giroux
5. Imsen, G. (2011): *Hva er pedagogikk*. Oslo. Universitetsforlaget
6. Nordahl, T. (2012): *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo. Gyldendal Akademisk
7. Ogden, T. (1987): *Atferdspedagogikk i teori og praksis*. Oslo. Universitetsforlaget
8. Plauborg, H., m.fl. (2010): *Læreren som leder*. København. Hans Reitzels Forlag